



TITLE:

学び支援プロジェクトで見られる 自己への気づき現象：自他の往復運 動と物語作成の推進力

AUTHOR(S):

溝上, 慎一

CITATION:

溝上, 慎一. 学び支援プロジェクトで見られる自己への気づき現象：自他の往復運動と物語作成の推進力. 京都大学高等教育研究 2003, 9: 75-98

ISSUE DATE:

2003-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54132>

RIGHT:

学び支援プロジェクトで見られる自己への気づき現象

—自他の往復運動と物語作成の推進力—

溝 上 慎 一

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

The Phenomenon of Awareness of the Self in the Learning Support Project: Reciprocating Movement between Self and Other and the Driving Force of Story-making.

Shinichi Mizokami

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Summary

In this article, I consider the phenomenon of awareness of the self, as seen in the Learning Support Project conducted at the Center of Higher Education at Kyoto University. The project is called “Self-Construction Education.” The purposes of this article are, firstly, to propose a new view of the self to deal with the processes leading to the awareness of the self via reorganization of the past general view of the self, and secondly, to examine the dynamics of the processes involved in the awareness of the self, based on the new self-view proposed by the first consideration.

As a result of the first consideration, it was clarified that the past general view of the self was based on James (1890)’s self of selves, which saw the self as a total self and its constituent subselves. In this view, selves and ideal selves as a discrepancy, and self-concepts were also regarded as subselves. However, although the selves in the process of self-awareness appeared as bottom-dimensional selves, the past constituent self-view failed to deal with them. Furthermore, it did not deal with others and things living in the world of the self, either. The new view of the self, the dialogical self introduced by Hermans and his colleagues, was proposed by overcoming these two problems. The new view can express the bottom-dimensional selves as subjects, not only the Is but also others and things, and relationships among Is, others and things by using the concept tools of “position” and “voice.”

As a result of the second consideration, it was clarified that the processes involved in the awareness of the self could be explained as a self-other reciprocating movement; that is, the other demands a response from the I (movement 1), and next, the I asserts the essential of its existence (movement 2). However, the following consideration indicated that these two movements would happen in an arbitrary way, therefore in the next, the dynamic movements would be shown with the help of other forces; in the Learning Support Project, the force was thought of as a driving force of story-making which would compel a narrator to reach the end of the story.

第1節 問題意識と目的

本稿は、筆者が中心になって進めてきた学び支援プロジェクトにおける学生の自己形成プロセスを検討するものである。学び支援プロジェクトについてはすでに大きなまとめを二度おこなっているので (cf. 京都大学高等教育教授システム開発センター編、2003；溝上編、2004)、ここでは簡単に概略を述べる程度とする。

学び支援プロジェクトとは、筆者の所属する京都大学の高等教育センターで2001年度からおこなわれている学生の学びを支援する教育プロジェクトである。

昨今多くの大学では、学生の学びを支援する試みとして新入生を対象とした導入教育が急速におこなわれるように

なっている(山田、2001)。導入教育は、アメリカでのプログラム名称に正直に則って「一年次教育(freshman seminar)」と称されていたりもする。

しかし、山田(2001)も指摘するように、ノートの取り方やレポートの書き方、コンピュータ・リテラシーの習得といった学習スキルを身につけさせる導入教育プログラムはまだ実施可能であるにしても、学生にとって学業の根幹に位置する学習意欲をつけさせることは甚だ困難である。というのも、学生の学業問題や学習意欲低下は、「勉強がわからない」とか「授業が難しい」といったような学業それ自体よりも、学業を取り巻く彼らの大学生活や人生、あるいは学業への捉え方などに問題があることの方が多いからである。したがって、学び支援プロジェクトでは、大学での学業だけに焦点を当てて押しつけがましく当為を論じるのではなく、学業を取り巻く大学生活や人生にまで議論を敷衍して、学生一人一人にとって問題となっている課題を探求することを目指している。

筆者は、学び支援プロジェクトを、学生の「自己形成教育(self-construction education)」だとみなしている¹⁾。というのも、学生たち一人一人の学業を取り巻く問題を真正面から取り上げ課題とし、その具体的な対処法を探求して大学生活を新たに再出発させること、それが学び支援プロジェクトの骨子だからである。たとえば、授業のはじめ学生たちは、

- ・将来やりたいことがわからない。
- ・忙しくていろいろやっているけど充実していない。
- ・勉強をやらなければならないことはわかっているが、つい他のことを優先してしまう。
- ・授業には出ているだけ。授業についていけない自分がいるが、だからといって何もしていない。

などといったおのおのの現状を問題として取り上げる。授業の詳細は省略するが、こうした学生たちは、授業を終える頃には、

- ・大学ってやりたい勉強ができるころだと思っていたけど、意外と自分の中でやりたいことが漠然としていて具体的にわかっていなかった。
- ・大学や授業に不満ばかり言っていたけど、不満を言っているだけで自分では何もしていなかった。
- ・授業がおもしろくないと言っていたが、そもそも“おもしろい”とは何なのかということ考えたことがなかった。

などの気づきや発見を得ていく。そして、そうした新たな気づきや発見に対して、これから自分はどのような対処をしていくかを考えていく。

このような問題に対する気づきや発見、対処の過程には、学生一人一人の誕生以来築きあげてきた「自己(self)」が随所に見え隠れする。当然のことながら、そのことが問題を個人固有のものに、個性的なものにしている。したがって、問題それ自体は、授業への不満であったり学業をふまえた性格や行動のことであったりするが(たとえば、昔から勉強は嫌いだった、勉強しないといけないのはわかっているけどすぐさぼってしまう、など)、その問題に対処していくためには、それまでの自身の行動や考え方、モノの見方(参照枠 frame of reference, Snygg & Combs, 1949)の改編を迫られることになる。学生にとってこれは、結果的に、自己形成をおこなっていることになる。筆者が学び支援プロジェクトを「自己形成教育」とみなしているのは、こうした事情からである。

学び支援プロジェクトに関するこれまでの成果報告は、主に、学生たちの学びを支援するための授業デザインや授業ツールの開発、学生たちの参加動機や学びの内容などを中心とするものであった(京都大学高等教育教授システム開発センター編、2003; 溝上編、2004)。言うまでもなく、学生たちの自己形成に関わるのはその中の学びの内容である。しかしながら、これまでの成果報告は、学生たちが学業を取り巻く問題に取り組むことで自己形成をはかっていた事実だけを示し、残念ながら、そのプロセスについてはブラックボックスにしていたと言える。

しかし、このようなことは上記の成果報告に限らず、これまでの自己形成に関するほとんどの研究報告がそうだったのではないか。すなわち、それらを俯瞰すれば、ほとんどの研究報告は「こんなことが考えられるようになった」「こんなことができるようになった」「こんなことに気づいた、発見した」といった新たな自己の誕生、自己への新たな気づきや発見という結果産出の記述に終始することが多かったのである。自己形成がはかられる一歩手前の、すな

わち、新たな自己が出現する瞬間に、自己の世界でどのようなダイナミックスが働いたのかという自己形成プロセスまで踏み込んで検討している論攷は、筆者の知る限りきわめて少ないのである。

本稿は、学生たちの自己形成の中でも、「自己への気づき」現象を取り上げ検討する。自己形成と言っても、ほかに、「目標を立てて自己を推進させること」²⁾や「複数の“私”の有機連関的な構成をはかること」³⁾など自己形成にはさまざまな形がある。学び支援プロジェクト全体として、どのような自己形成課題が見られるかはまた別稿で論じることとしたいが、ここで「自己への気づき」現象を取り上げるのは、それが自己形成課題の中でもっとも基本となる現象であると考えられるからである。

以下本稿では、今後自己形成課題全般を検討していくための基盤となる自己論を、「自己への気づき」現象を素材としながら提示することを第1の目的とする。そして、第2の目的として、そこで提示された自己論をもとにして、学生が「自己への気づき」に至るプロセスを明らかにする。

検討には、2002年度学び支援プロジェクトの事例を用いる。その年、授業で最後まで残った学生は12人であった。学部・回生の内訳は、経済学部3人(1・2・4回生)、法学部1人(1回生)、医学部4人(1回生)、薬学部2人(2回生)、工学部2人(1・2回生)である。データは、授業終了後の半構造化インタビュー・トランスクリプトと、学生たちが授業後に提出したレポート内容によって収集された。インタビューは1人約1時間で実施された。都合のつかなかった1人を除いて学生たちは、授業最終日以降1週間以内にインタビューを受け、この授業によって得られたこと、考えたこと、授業中や授業期間中大学生活をどのように過ごしたかなどが尋ねられた。筆者は授業者であったことから、インタビューはプロジェクトの共同研究者(心理学者2人)に依頼し、分担しておこなってもらった。また、分析に際しては、半期にわたって学生たちが提出した授業終了後のリフレクション(授業の振り返り)記述や中間期作業の計画書、中間発表会のビデオ記録などが参考資料として用いられた。

第2節 自己観の整理と問題点の抽出—自己形成プロセスを検討するために—

事例を詳細に検討すると、どのような自己形成現象であろうと、その形成プロセスをこれまでの一般的な自己観をもとに検討することがいかに難しいかがわかる。つまり、これまでさまざまに提唱されてきた「自己」概念はある自己観にもとづいたものであり、本稿で扱いたい自己形成プロセスを説明するのには不適切である。このことは、今後自己形成プロセスを検討しそれを理論化していくために、まずはその土台作りから始めなければならないことを示唆している。

本節では、このようなことから、これまでの自己観が自己現象をいかに説明するものであったかを理論的に整理し、その上で自己形成プロセスを扱うにあたって生じる問題点、限界点を浮き彫りにすることから始めようと思う。自己形成プロセスを扱うのに必要とされる新たな自己観の特徴は、この検討の過程で自然と姿を顕わにすると考えられる。

以下に示すのは、2002年度学び支援プロジェクトの授業で見られた学生O君の自己への気づき現象の概要である。示す事例は1つであるが、自己形成プロセスの理論的土台づくりをおこなうには十分であると考えられる。

【事例】 学生O君(医学部1回生・男子)

授業開始期の問題：受験する前に医者という職業について自分で真剣に考えて、そして医学部志望を決断した。

入学したときは、他の新入生と同じように、これから講義にたくさん出て一生懸命勉強するのだ、と決めていた。

しかし、全学共通科目(筆者注：教養科目)の講義がまったくおもしろくなく、時間が経つにつれ真面目に出なくなってしまった。医学部では、1回生に専門の授業がまったくないことがわかった。講義に出ない時間を他の何かに使っていればまだいいのだが、結局は何もせずただ漠然と日々を過ごしている。当初思い描いていた大学生活とは、おそろしくかけ離れたものとなってしまった。

授業中：中間期作業で学生にアンケート調査をおこなった。ほとんどの学生が全学共通科目に不満を感じていることがわかり、自分だけではないのだとわかった。しかし同時に、ほとんどの学生は、そのことに対して諦めているか、どうにかしたいと思いつつも結局は何もしていないようであった。授業内のディスカッションでこのことを話したら、大学側・教授側の問題は当然あるにしても、全学共通科目を受ける自分たちの態度にも改善の余

地があることを知らされた⁴⁾。たとえば、履修科目の登録時にはサークルの先輩から単位の取りやすい楽勝科目を教えられ、それをそのまま登録した。楽勝科目は、概して人が集まりやすく、大講義・マスプロ講義となる。そうした講義がおもしろいはずがない。全学共通科目がおもしろくないと言ったが、おもしろい講義を探す努力を怠った自分をまず反省しなければならないと思った。

また、一方向の授業に不満なのであれば、自分から質問に行ったり考えを述べたりして、深く学ぼう努力すればいい。先生の研究室を訪問することもいい⁵⁾。与えてもらうばかりを期待する受け身の学習スタイルではなく、自らモチベーションをつけたり持続させたりする努力も大切だと思った。

内容だけを見れば、ごく普通の、誰もが理解できる自己への気づき現象である。ここでは、以下の検討の前作業として、事例の持つ自己現象の特徴を「自己」概念を用いて表記し直しておく。

- ・大学入学前から抱いていた「理想自己 (ideal self)」（一生懸命勉強するぞと意気込んだ）と「現実自己 (real self)」（講義にも出ずやることもなく漠然とした日々を過ごしている）とのズレ (discrepancy) から「全体的自己 (global self)」の感情が否定的になる。
- ・全学共通科目に不満を感じる多くの「他者 (others)」（＝他の学生たち）との同一化 (identification) により安心感を得る。しかし同時に、彼らと同一化してはいけない側面（＝彼らは不満だけで諦めている or 結局何もしていない）への焦点化が生じ、自己への反省（たとえば、「何も考えずに楽勝単位の授業を取った」）や新たな自己に向けての展望を得る（たとえば「おもしろい講義を探す努力をしようと思う」「受け身の学習スタイルでは駄目だと感じた」など）。

本研究がたたき台にしなければならない自己観であり、とりわけデータを用いた実証的な心理学研究が依拠してきた伝統的な自己観は、James (1890) が、「物質的自己 (the material self)」「社会的自己 (the social self)」「精神的自己 (the spiritual self)」として挙げたような、自己の構成要素 (=subselves) それ自体の対象化をはかるものである⁶⁾。これまで、この構成要素的な自己観にもとづく自己研究は、フォーカスするテーマや目的をさまざまに変え、かなり多くなされていると言える。

たとえば、戦後自己研究の一つの潮流となった Rogers の「理想自己 (ideal selves)」(Rogers, 1951; Rogers & Dymond eds., 1954) 論はその代表的なものであろう（ほかにも Chodorkoff, 1954; Higgins, Bond, Klein & Strauman, 1986; Miller & Worchel, 1956; Schafer, 1967）。それは後に、Markus & Nurius (1986) によって「可能自己 (possible selves)」論としてまとめられた。可能自己としてまとめられる可能状態はほかにもさまざまに提起されており、たとえば、「かくあるべき自己 (should be, ought to be, ought self)」(Butler & Haigh, 1954; Higgins, 1987; Rogers, 1961)、「より良い私 (better "I" of aspiration)」(Cooley, 1902)、「こうなりたくない自己 (undesired self, be afraid of becoming)」(Markus & Nurius, 1986; Ogilvie, 1987)、「潜在的な自己 (potential selves)」(Schlenker, 1985) などがある。「こうなりたい」(理想) とか「かくあるべき」(義務) という言い方であれば、それは自己を外側から誘引する可能状態 (理想、義務) を示すものとなるが、「理想自己」「義務自己」などの「〇〇自己」という言い方をすれば、それは自己の構成要素として内部に入り込むことになる。可能自己を議論してきた上記の研究者たちは、可能自己を自己の構成要素というようにとくに言っていないが、こうして考えると、可能自己は James の述べる自己の構成要素に相当すると考えてよいものである (Hermans, Kempen & van Loon, 1992)。

また、自己概念研究も、自己の構成要素を扱った代表的な自己研究である。たとえば、Piers & Harris (1964) は自己概念の種類として、「一般的地位と学業的地位」「行動」「不安」「人望」「幸せと満足」「外見と特徴」の6種類を挙げている。多くの自己概念研究は、このように自己概念を多次元構成体 (multidimensional construct) とみなしてきたわけだが (cf. Coopersmith, 1967; Purkey, 1970; Sears & Sherman, 1964)、その多次元性こそは、彼らが subselves を前提としていることを暗に示唆している。

ところで、Harter (1982) が自己概念の種類を「一般的」「認知的」「社会的」「身体的」と分け、その中に具体的な構成要素にならない「一般的 (general)」なものがあると示すように、あるいは Roid & Fitts (1988) にいたっては、

「全体 (total)」的自己概念と下位領域の「身体的」「道德・倫理的」「個人的」「家族的」「社会的」自己概念とがあるとはじめから分けて検討されているように、自己概念は徐々に全体と下位の構成要素とをともに持つ概念として考えられるようになった。この事実は、自己概念研究が(全体的自己を含めながらも)自己の構成要素を扱った研究であったことを暗に示唆している。自己の構成要素を下位領域として扱おうとしながら、そのもととなる全体的自己をも同時に設定せざるを得なかったところに、自己とその構成要素との本質的な関係が内在化していたと言える。

1970年代に入って、全体的自己概念と下位領域の自己概念との関係を、多次元的 (multidimensional)、階層的 (hierarchical) に設定しようとする動きが登場する。Shavelson, Hubner & Stanton (1976) の自己概念多次元階層モデルはその代表である(図1参照)。その後の研究では、どのような下位領域を設定すべきかということ、データを用いて検証する試みが盛んになるが (cf. Fleming & Watts, 1980; Marsh & Shavelson, 1985; Song & Hattie, 1984)、これ以上の言及は本稿の流れを逸するので、動向の指摘にとどめておく。

こうした自己の構成要素と考えられるものを包括的にまとめた最近の代表作は Neisser (1988) ないしは彼の編集する著作 (Neisser, ed., 1993; Neisser & Fivush, eds., 1994; Neisser & Jopling, eds., 1997) であろう。彼は広範囲の自己研究を、「生態学的自己 (ecological self)」や「知覚された自己 (perceived self)」「想起された自己 (remembered self)」「対人関係的自己 (interpersonal self)」「概念的自己 (conceptual self)」といったカテゴリーで分類し、まとめている。彼も自己の構成要素という言い方をしているわけではないが、彼の論は subselves の現象の交通整理とみなせる作業である。

さて、自己形成プロセスの現象は、上記の事例で示したような、個別具体の最下層次元 (ボトム) の自己現象 (たとえば「一生懸命勉強するぞと意気込む」「何も考えずに楽勝科目の授業を取った」など) を単位とする。

これまでの心理学が暗に採用してきた構成要素的な自己観は、この最下層次元の自己をほとんど無視している。このことは、図1の Shavelson ら (1976) の自己概念多次元階層モデルに端的に表れている。つまり、図は「自己概念の下位領域」以下の自己を表現することをはなから諦めている。彼らが自己概念の下位領域として本質的に与えるカテゴリー名称は、「学業的自己概念」「社会的自己概念」「情緒的自己概念」「身体的自己概念」までの次元なのであって、そのさらなる下位領域である「英語」「歴史」「友人」「身体的能力」などにいたっては、領域提示にとどまっている。その下の「具体的な状況」の次元にいたっては、実際には紙面の関係のせいであろうが、ブランクになっており、表記さえされていない。筆者が最下層の自己と言っているのはこの次元のことである。

木村 (1982) はその著『時間と自己』の論展開を、「もの」と「こと」の観点からおこなう⁷⁾。「もの」を、廣松

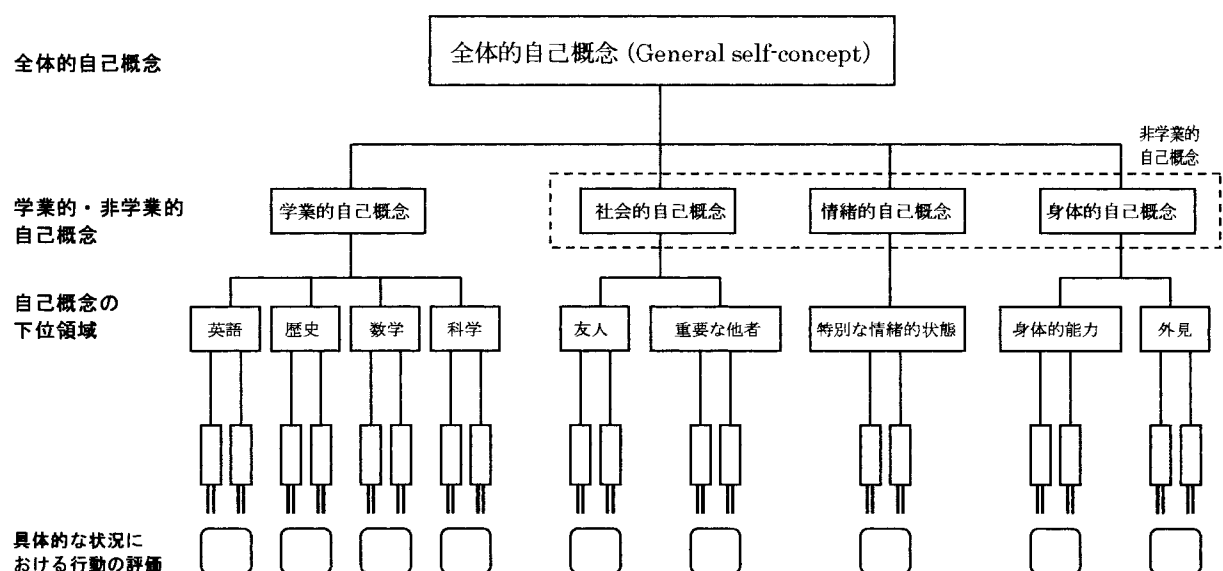


図1 Shavelson らの自己概念多次元階層モデル

(注) Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) の p.413, Fig. 1 を抜粋、邦訳したものである。

(1979) にならって大槻文彦著『大言海』(富山房)で引くと、「おおよそ形ありて世に成り立ち、五官に触れてその在るを知るべきもの、および、形なくとも吾らの心にて考え得らるべきものを称する語」(注：現代仮名遣いで再表記)とある。すなわち、客観的に存在する「車」や「机」「冷蔵庫」といったものだけでなく、実在はしないが心の中で想像される「人魚」や「地獄」のようなものも「もの」ということになる。木村(1982)の論筋で言うなら、「自己」や「時間」も、心の中である形を持って捉えられた瞬間、「もの」ということになる。木村のこのあたりの記述を引用しておこう。

たとえば、私はいま、時間というものについての私の考えを原稿用紙に書こうとしている。実は時間それ自体はけっして「もの」ではない、という趣旨のことを書こうとしているのだけれども、私が自分の頭の中で徐々にその輪郭や筋道をはっきりさせてくる想念のようなものをじっと見つめて、それを言葉に移そうと努力しているその限りにおいて、時間は、あるいは時間についての私の思いは、私の内部空間を占有する「もの」の姿をとっている。

時間と関連して、速さというようなことについて考えてみる。速いということは、そのままの姿ではけっして「もの」ではない。しかし、これを速さという形で思い浮かべてみると、それはたちまち「もの」に変わる。

(木村、1982、p.5／カギカッコは木村の傍点を参考にして筆者が付した)

それに対して「こと」とは、木村(1982)の説明に従えば、「私がここにいるということ」「私の前に机や原稿用紙があるということ」「私が景色を見て美しいと思っていること」といった存在形態のことを指す。さまざまな場面で立ち現れてくる「こと」は、きわめて不安定な性格を帯びており、どうしても「もの」のように形を作り得ず、ある場所に固定することができない。言い換えれば、見たり聞いたりするに足る存在性を有しながらも、形ある姿で対象化することができない、そのような存在形態のことである。もちろん、それが形ある姿で対象化されるときには、「こと」は「もの」となる。物象化、実体化という言葉は、まさに「こと」から「もの」への変換作業の意である。

西田幾多郎の著書『善の研究』(1950)の冒頭に、「色を見、音を聞く刹那……未だ主もなく客もない」という名文句がある。鐘の音を経験しているにも関わらず、それをまだ対象化されていない、すなわち、客体として鐘の音を捉えていない純粹経験の状態があることを西田は説く。これは、「こと」的世界観を呈しているものである。また、同じく西田幾多郎の著書『働くものから見るものへ』(1949)の冒頭句——これも非常に有名であるが——、「形なきものの形を見、声なきものの声を聞く」もまた、世界に「こと」的状態の存在形態があることを端的に示している。

構成要素的な自己観では、(全体的)自己(self)をトップ(apex)として、その下位領域に多次元的、階層構造的な複数の自己(subselves)を設定して、ある種の包括的自己モデルを形作っている。

しかし、この自己観の問題は、“subselves”に相当する部分の(分類的)概念化が、きわめて抽象度の高い次元でなされており、最下層の次元でなされていないという点にある。自己概念の構造化、階層化であろうと、理想自己と現実自己とのズレが引き起こす葛藤であろうと、間主観性(intersubjectivity)が生じる対人関係の自己現象であろうと、どんな場合であろうと、自己は個別具体的な最下層次元で体制化(organized)が決定されている。それは、1970年代以降になって隆盛を極めた自己の情報処理的アプローチのモデルのいずれもが、最下層の次元においてモデル表現をしていることから明らかである。たとえば、図2、図3は自己表象システムをモデル化して図示したものである。そこで双方が示している共通のことは、ある特徴を持つ自己が表象されるときに関連する記憶内の知識が、「大学院」や「ゴリラ」「女性」「ジョギング」「失くした財布」「助けられた」といった最下層次元の知識だということである。構成要素的な自己観という範疇で紹介した上述の研究内容を詳細に検討してみても、実際の実験レベル、調査レベル、扱う現象レベルにおいては、どれも最下層次元における自己が扱われている。学業的自己概念の持ち方が学習動機や学習成績を規定すると言っても、「学業的自己概念」という自己現象は存在しない。存在するのは、「勉強が嫌いだ」とか「数学が得意だ」といった最下層次元の個別具体的な自己なのであって、実際のデータレベルで扱われているのもこの自己なのである。われわれは、そうしたさまざまな学業領域の自己を大きく一まとめに理解するべく、「学業的自己概念」と抽象度を上げて称していたに過ぎない。

このことは、「こと」「もの」の視点で次のように言い換えられる。すなわち、自己の体制化は「こと」的世界でなされているのであって、われわれはその「こと」的世界で起こっている自己の構造を理解するべく概念を与え「もの」化する。これまでの自己観の問題点は、「こと」から「もの」へと移行する際に、「もの」に与える概念の抽象度の次元が上がることにある。とりわけ、自己形成プロセスの現象のように、最下層次元の自己が真正面から問題になり、その次元上で概念化がなされないと分析ができないような類の研究では、「こと」から「もの」へと移行する際の概念化に最大の注意を払わねばならない。そして、これに対して取るべき具体的措置こそが、自己形成プロセスを明らかにするための新しい自己観の特徴となる。

新しい自己観を提示する前に、学生O君の事例に見られた自己現象で、これまでの自己観では扱ってこなかった問題も2点指摘しておきたい。これは、最下層次元の自己で概念化をはからなかったが故に生じる問題点であり、逆に言えば、最下層次元の自己から出発する新しい自己観は、この問題点を克服するべく構築されると言える。

1つは、理想自己（一生懸命勉強するぞと意気込んだ）と現実自己（講義にも出ずやることもなく漠然とした日々を過ごしている）とのズレが全体的自己の感情を脅かす、という点についてである。先述したように、「こうなりたい」（理想）とか「かくあるべき」（義務）という言い方であれば、それは自己を外側から誘引する可能状態（理想、義務）を示すものとなるが、「理想自己」「義務自己」などの「〇〇自己」という言い方をすれば、それは自己の構成要素として内部に入り込むことになる。しかしながら、こうして「一生懸命勉強するぞと意気込んだ」といった自己の可能状態が1つの可能自己となって最下層次元で扱われるならば、理想自己と現実自己はともに自己の世界に併存する2つの自己（selves）と置き換えられ、そのズレは両自己の対立的葛藤を示すことになる（Hermans, Kempen & van Loon, 1992）。すなわち、「講義にも出ずやることもなく漠然とした日々を過ごしている」自己は、「一生懸命勉強するぞと意気込んだ」自己と対立するからこそ葛藤を喚起させていると考えられるのである。

James (1890) の著書に、「異なった客我間の対立と葛藤 (rivalry and conflict of the different selves)」という一節が

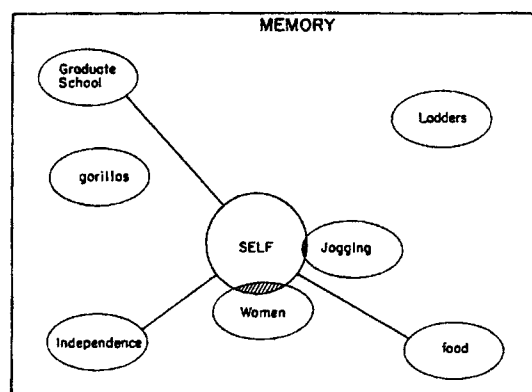


図2 記憶の中の自己表象システム
(注) Markus & Smith (1981) p. 244より抜粋

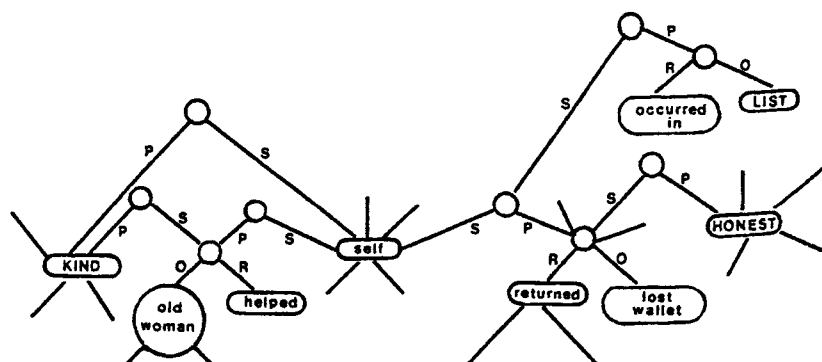


図3 自己スキーマの断片部分
(注) Bower & Gilligan (1979) p. 430より抜粋

ある⁸⁾。有名な件であるが、そこでのエッセンスを示す彼の言葉を引用する。

私はしばしば私の経験的諸自己 (empirical selves) の中の一つの助けを借りて残りのものを放棄しなければならない必要に迫られる。もしできることなら、われわれはハンサムで恰幅がよく、立派な服装をし、大スポーツマンで、一年に百万ドル儲け、機知に富み、食通で、レディーキラーで、また哲学者でありたいと思わないわけではない。また慈善家で、政治家で、将軍で、アフリカ探検家で、また「音詩人」で、聖者でありたいと思わないわけではない。ただできないだけでの話である。百万長者の仕事は聖者の仕事と衝突し、美食家と慈善家とは互いに妨げ、哲学者とレディーキラーは一つ屋根の下には住みにくい。

(James, 1890, vol.I, pp.309-310)⁹⁾

James がはやくから複数の自己 (subselves) 同士の対立を議論している事実には驚くが、ここでの問題点は、彼がその対立を「客我」間の対立だと見ていた点である。言うまでもないが、客我は、主体としての「私 (I)」の認識行為 (knowing) の結果として「知られる (known)」自己の知識 (自己知 self knowledge) であって、静的な性格を有するものである。客我自体動きなどあるはずがない。あるのは、主我 (知者としての自己 self as knower) が客我へと向かう認識行為の動きだけである。したがって、客我間の対立などという自己内のダイナミックな運動は論理矛盾である。複数の自己同士の対立やその葛藤を扱いたければ、その自己1つ1つに主体的性格を付さねばならないが、subselves が主体的性格を帯びた自己観など、筆者の知る限り、きわめて希である。これが、学生O君の事例で見られる自己現象を最下層次元で扱おうとするときに乗り越えねばならない問題点の1つである。

もう1つの問題点は、学生O君が他の学生たちと同一化してはいけない側面 (=彼らは全学共通科目への不満だけを呈し諦めている or 結局は何もしていない) への焦点化が生じ、自己への反省や新たな自己に向けての展望を得る状況についてである。これは、学生O君がアンケート調査をしたことで、彼の自己の世界内に他の学生たちが「他者」として存在するようになったとみなせる状況である。

これまでの構成要素的な自己観では、「他者」はまるで存在しないかのように考えられてきたが、自己の世界に「他者」は存在する。これは、自己の構成要素としてJames自身が「物質的自己」として挙げたことである。Cooley (1902) や Mead (1934) をはじめとしたシンボリック相互作用学派も、内面化された他者を自己内に仮定してコミュニケーションや社会的行為の研究を展開したことは周知の事実である。

物質的自己には、「他者」だけでなく「モノ」も存在する。Jamesによれば、「私のもの (mine)」とされる「他者」や「モノ」はすべて物質的自己である。たとえば「モノ」の例として Becker (1962/1971) は、新車のジャガーに腰をかけた変な男を持ち主が見つめて射殺した話を紹介している。ここでいう新車のジャガーは、Jamesの言う物質的自己に相当する。持ち主にとってそのジャガーは、どこにでもあって代替可能なジャガーではなかった。彼が大切にしている、彼の心に住む「彼のジャガー (his jaguar)」だったのである。

このように最下層次元で自己の世界を見ていくと、自己 (subselves) だけでなく、「他者」や「モノ」の存在を設定する必然性が高くなる。そして、自己の世界における自己 (subselves) 同士の対立だけでなく、「自己」と「他者」、あるいは「自己」と「モノ」との対立や対峙をも扱える自己観を打ち立てることが必要となってくる。次節では、以上述べてきた問題点を克服した新しい自己観モデルを提唱し、かつ、その自己観のもとで自己形成プロセスをどのように示すことができるかを検討する。

第3節 対話的自己の世界

上記2点の問題点を克服した新たな自己観を提示するために、「自己 (self)」を「知識構造体 (knowledge-structured construct)」とみなすところから始めよう。ここでは、最下層次元の「自己」を「自己知 (self-knowledge)」(Brown, 1991; James, 1890; Markus, 1983; Neisser, 1988) とみなし、それを広く「知識」と呼ぶ。図4では、自己の知識を点 (●) で示す。

図では、各知識は個々独立に存在しているが、実際には知識同士の有機的な連関のもと構造化 (structured)、体制化 (organized) されて存在している (Purkey, 1970; Rogers, 1951; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Shepard, 1979;

Tulving & Patkau, 1962; Underwood & Schultz, 1960)。構造化に与しない知識も存在するが、全体的には知識は構造化されて存在している。自己を「知識構造体」と表現するのも、この点からである。

次に、図4を発展させて、2つ目の問題点——自己の世界には自己 (subselves) のみならず「他者」や「モノ」も存在すること——を解決したものを図5に示す。そこでは、便宜上自己の世界を内円と外円に区分し、「自己 (subselves)」と「他者」「モノ」との位置する領域を分けている。

さて、自己の世界に「他者」「モノ」を設定した点に改善が見られながらも、自己の世界を図5のような知識構造体として考える発想は、ことさら新しいものではない (cf. Pratkanis & Greenwald, 1985)。したがって次には、自己形成プロセスを検討するために、自己の世界におけるこれらの知識をどのように扱うかということが課題となる。未だ、知識は自己の世界に構造化 (structured)・体制化 (organized) された形で存在するという点だけしか示されていない。

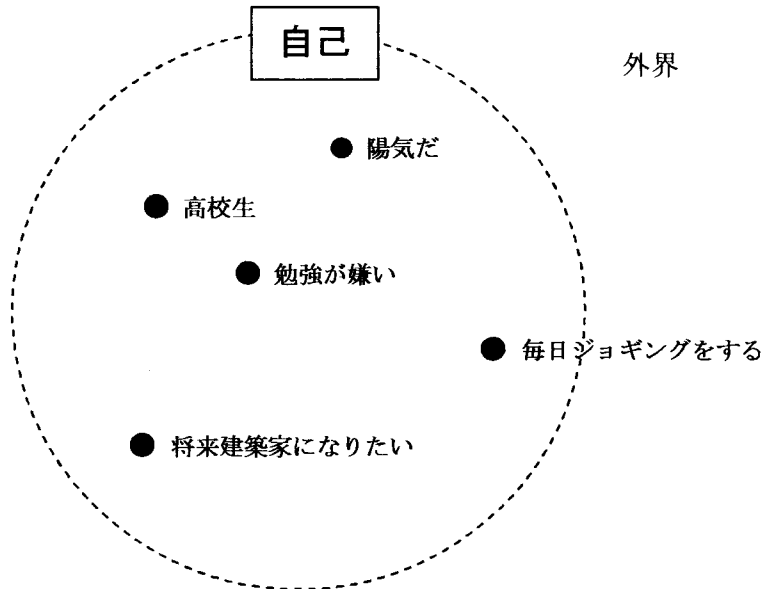


図4 自己の世界における知識 (その1)

(注) 円の中の点の位置 (真ん中に近いかなど) は任意である。

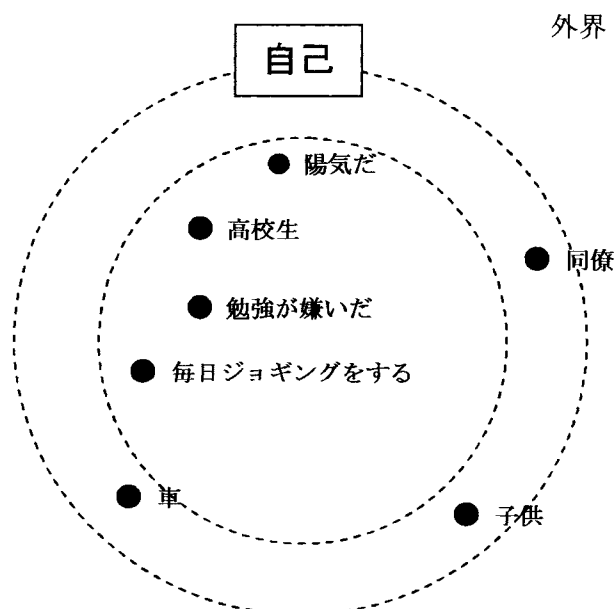


図5 自己の世界における知識 (その2)

(注1) 円の中の点の位置 (真ん中に近いかなど) は任意である。

(注2) 内円は「自己 (subselves)」、外円は「他者」と「モノ」の位置する領域として区別している。

自己の世界におけるこれらの知識を「情報 (information)」にとらえると、自己形成プロセスは「情報処理 (information processing)」とみなされ、Bruner (1990) の有名な苦言に陥ることになる。すなわち、Bruner は、心理学が戦後、行動主義をはじめとした客観主義成果の研究観を脱し、せつかく内面世界の意味を探究する研究観へとシフトしたにも関わらず、1950年代末の認知革命は、意味探究を情報処理によってアプローチする流れを主流にしまったと言うのである。自己の研究では、Markus (1977) による自己スキーマの研究が初期の代表的なものである (図2 参照)。

しかしながら、情報処理は、あらかじめプログラミングされた処理を、プロセッサの「命令 (ruling)」にしたがって遂行されるだけのものである (Bruner, 1990)。そこでは、知識が並べられたり、秩序づけられたり、結合されたり、比較されたりするが、あらかじめプログラミングされていない処理は遂行されない。本稿で扱っている自己形成プロセスの現象は、言うまでもないが、あらかじめプログラミングされたルールに従って自動的に発現しているものではない。個々の学生たちの、新たな自己に向けての主体的な形成的意志と努力によって発現しているものである。このように、情報処理のメタファーが、本稿で扱う自己形成プロセスの現象に適していないことは疑いようのない事実であり、今後の検討の射程から外しておきたい。

本稿では、自己形成プロセスを扱うための自己観を、図5から図6のように変換する。変換のポイントは、上述した1つ目の問題点——subselves に主体的性格を付す——を解決したことである。そこでは、たとえば「陽気だ (cheerful)」という自己知が「陽気な“私” (the I who is cheerful)」に、「高校生 (a high school student)」という自己知が「高校生としての“私” (the I who is a high school student/as a high school student)」といった具合に変換される。「他者」や「モノ」も単なる“mine”としての「他者」「モノ」ではなく、「私」などに対峙してくる主体的な存在として「私の“同僚”」「私の“子供”」というように変換される。

実は、図6の自己観は、Hermans & Hermans-Jansen (2003) で示された「対話的自己 (the dialogical self)」のモデル図 (Fig. 23-1, p.544) を参考にして作成されている。対話的自己は、James (1890) の自己論と Bakhtin (1984) の「多声性 (polyphony/multivoicedness)」の概念とを統合させてできた自己の発展理論で (cf. Hermans, 1996; Hermans & Kempen, 1993; Hermans, Kempen & van Loon, 1992、説明は溝上 [2001] を参照)、その世界イメージは最大限簡潔に次のように描写される。

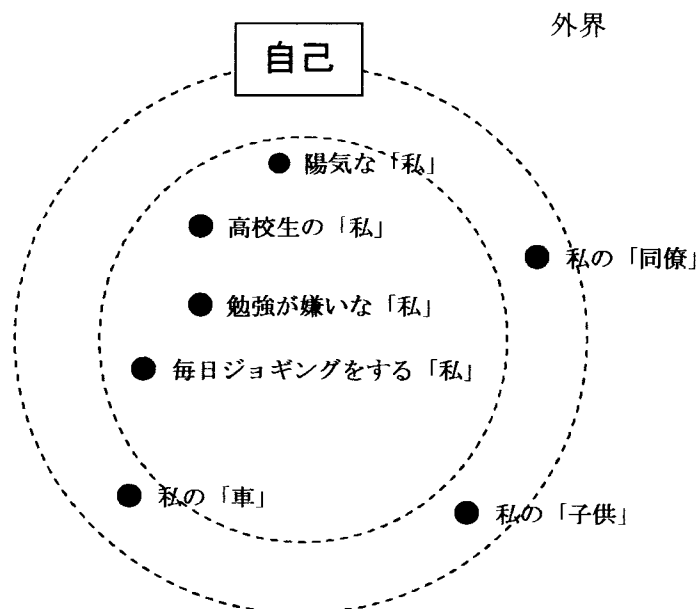


図6 自己の世界における知識 (その3)

(注3) 円の中の点の位置 (真ん中に近いか周辺にあるかなど) は任意である。

(注4) 内円は「私」、外円は「他者」と「モノ」の位置する領域として区別している。

われわれは、想像上の世界における比較的主体的な「私 (I)」のダイナミックな多様性をにらみつつ、自己 (self) を概念化する。最大限簡潔に述べれば、この概念は、次のように公式化される。すなわち、「私 (I)」は、状況と時間の変化に応じて、あるポジションから他のポジションへと空間の中を移動することが可能である。「私 (I)」は、さまざまな、そして時には相反するポジションの間を行ったり来たりする。「私 (I)」は、想像の上においては、各ポジションに声を授ける力を有している。結果、両ポジション間には対話的な関係がうまれる。声は、物語における登場人物とやり取りをするかのように機能する。いったん登場人物が物語の中で動きを与えられると、その登場人物は独自の人生を帯びるようになり、語りを必要とするお膳立てができあがる。各登場人物は、独自のスタンスから経験について語るべき物語をもっている。これらの登場人物は、さまざまな声で、それぞれの「私 (Mes)」や世界についての意見を交換する。結果、そこには複雑な、語りによって構造化された自己の世界ができあがる。

(Hermans, Kempen & van Loon, 1992, pp.28-29)

対話的自己論は、「ポジション (position)」と「声 (voice)」いう概念を導入することで、自己の世界における知識 (自己 [subselves]、他者、モノ) に主体的性格を与え (Barresi & Juckes, 1997)、かつ「私」同士、「私」と「他者」などの「対話的關係 (dialogical relations)」を想定した点に特徴がある。Hermans, Kempen & van Loon (1992) が「あるポジションにおける“私”は、他のポジションにおける“私”に対して、賛成したり反対したり、理解したり誤解したり、対抗したり否認したり、疑問を発したりあざけったりする」(p.29) と述べることもできるのも、自己の世界における「私」「他者」「モノ」をポジション化して主体的性格を付し、それら同士の対話的關係が想定されているからである。なお、Hermans らの考え方では、自己のそれぞれの知識は、それぞれの独立した「私 (I)」に客我情報としての“me”が付随する、とされている。

対話的自己論の特徴によって、事例で見られた2つの自己(「一生懸命勉強するぞと意気込んだ」と「講義にも出ずやることもなく漠然とした日々を過ごしている」)のズレは、2つの主体的な「私」(「一生懸命勉強するぞと意気込んだ“私”」と「講義にも出ずやることもなく漠然とした日々を過ごしている“私”」)同士の対立、葛藤として理論的に扱うことが可能となる。James (1890) の挙げる「異なった客我間の対立と葛藤」といった論理矛盾の自己現象も、この対話的自己の世界(図6)においては、事例とまったく同様にして、理論的に扱いが可能となっている。

自己の世界における「私」と「他者」との対話的關係も、対話的自己の世界では可能である。これは、「私」同士の現象を「私」と「他者」との關係に拡張したに過ぎないが、これを理論的に取り扱い可能にした点は特筆すべきである。事例では、学生O君がアンケート調査をおこない、他の学生たちが「他者」として学生O君の自己の世界に住み始めた事実を見た。しかし、学生O君は、彼らが全学共通科目に不満ばかりで諦めていたり何もしていなかったりする態度に気づいて、自己への反省をおこなったり新たな自己に向けての展望を得たりした。これは、対話的自己の世界では、「私」が他の学生たちとしての「他者」に批判、反発をおこなった、そのような対話的關係を持ったこととして理解される。

ほかにも、Josephs (1998) は、夫に先立たれた未亡人が、日々の営みや人生の歩みを、空想上での夫との対話をともに作り上げている事実を実証的に報告している。彼女の自己の世界では、先だった夫が「まるで (as if)」生きているかのように現れる。客観的に夫が亡くなった事実は、彼女の自己の世界ではまったく問題ではない。彼女の自己の世界では、夫は生きているのである。このように、書物における空想上の人物や死者が、自己の世界では「他者」として確固として存在しており、そうした「他者」と「私」との対話が自己世界を構築していることを(ほかにも Watkins, 1986)、対話的自己の世界は理論的に実現している。

ところで、Hermans らは、対話的自己の鍵ともなる「ポジション」「ポジショニング」の概念をあまりにあっさり導入しているので、若干それらの概念の補足説明をしておく必要があるように思われる。

「ポジション (position)」や「ポジショニング (positioning)」の概念は、Ries & Trout (2001) に端があるとされる (Harré & van Langenhove, 1991)。Ries らによれば、彼らは「ポジション」や「ポジショニング」の概念を、1972年にマーケティングの分野で使い始めたそうである。彼らは、世界21カ国で実に1000回以上、広告のポジショニング戦

略についての講演をして回ったらしい。それをまとめたのが、彼らの“Positioning: The battle for your mind” (2001) という本である。実践的な概説書であるから、そこには、多数の商品を例にした広告業、マーケティング戦略が紹介されている。たとえば、「我々はアメリカで三番目に大きなコーヒー会社です」というときの「三番目」という位置づけを戦略としておこなうことができれば、それは立派なポジショニングである。「軽いビール」「ドライビール」なども「甘いビール」に対するポジショニングの結果である。

人は、いつでも「一番」や「最初」「最高」といったトップの位置づけのみに関心を払うが、それはどんな場合においても巧みなポジショニングの結果としてのものである。コロンブスがアメリカ大陸を発見したことは学校の教科書の定番の知識であるが、彼はそれを最後までインドの一部だと考えていた。彼の地図では、大西洋を横断すれば、インドや中国、日本に到達するはずであった。彼はポジショニングができていなかった。しかし、それをアジアとは区別し新大陸の発見としたのは、周知のごとくアメリカゴ＝ヴェスプッチである。彼はポジショニングによって一躍歴史上の成功者となり、新大陸も彼の名にちなんで付けられた。ポジショニングのできなかったコロンブスは牢屋で死んだ。また、コンピュータを発明したのは Sperry-Rand である。しかし、コンピュータ・ポジションを最初に確立した会社は IBM である。IBM はコンピュータなど発明していない。ポジショニング戦略を駆使しただけである。Ries & Trout (2001) は、このように、すでに存在するモノを操作したり、すでに存在する関係を作り直したりする作業がポジショニングなのであると述べる。

もともと、Ries & Trout (2001) は、広告業やマーケティングの戦略としてポジションやポジショニング概念を概説しているので、それを本稿で扱う自己の世界にそのまま持ち込めるものではない。しかしながら、少なくとも次の2つのエッセンスは彼らから汲み取っていい。

1つは、あるモノ（商品）の戦略的位置、すなわち、ポジションが他のモノとの相対的關係で決まる（relatively determined）、ということである。この点は、Harré & van Langenhove (1991) もポジションやポジショニング概念の機能として重要な点だと強調する（ほかにも Bamberg [1997] や Davies & Harré [1990] を参照）。そもそも、ポジションは「位置」という意味であるが、その位置は他との相対的關係においてしか決められ得ない。逆に言えば、ある人やモノのポジションが決定されれば、それに関係する他の人やモノのポジションも決定されるということである。たとえば、「会社の中での彼のポジション」は、会社の中で関係してくる他の社員の位置を彼との関係で明らかにすることによってはじめて示される。彼のポジションを示すことは、同時に関係してくる他の社員のポジションを示すことにもなる。彼だけを埋没的に焦点化し彼のポジションを示すことは、ポジションという言葉の意味からして、論理的に不可能である。

このような例は挙げていけば無数にあるが、もう1つだけ、野球のポジションを例にして同様の説明をおこなっておく。たとえば、ショートというポジションの守備範囲や役割は、サードやセカンドとの関係抜きで語れるだろうか、否語れない。それは「ショートがもしなかったら」と仮定してみることですぐわかる。そのとき、これまでショートとの関係で守備範囲や役割が決定されていたセカンドやサード、ひいてはセンターやレフトなどが、その守備範囲や役割を大きく変えることだろう。ピッチャーから二塁への牽制球も、センターがカバーにはいるということさえ起こるかもしれない。このように、ショートのポジションが無くなって他のポジションの守備範囲や役割が変わるとするならば、それはショートがセカンドやサード、センターやレフトといった他のポジションとの相対的關係においてポジショニングされていることを示唆している。

話を戻して、Ries & Trout (2001) から得られるもう1つのエッセンスは、ポジションは「取る (take up)」ものということである。彼らは、ある商品が他の商品に対して「あるポジションを取る」ことが、広告業やマーケティングにおける戦略であると主張する。そして、その行為を彼らは「ポジショニング」と呼んだのである。商品ではないながらも、ポジショニングのできなかったコロンブスや Sperry-Rand は成功しなかったと彼らは言う。Hollway (1984) は、ある調査結果をふまえて、労働者階級の女の子たちが男を惹きつけるために、男の性的衝動を促す対象としてのポジション (object position) を取っていると述べる。男性に対して取る女性のポジションは Davies & Harré (1990) でも取り上げられている。男性、女性の性役割が複雑になっている今日、女性 vs 男性の間で互いが取りうるジェンダー・ポジションは、一方が他方との関係において「取る」役割や意味を言及するのに有効な概念として頻繁に用いられている。

第4節 自己への気づきに至るプロセス—自他の往復運動—

本節では、学生O君の自己への気づきに至るプロセスを、前節で提示した対話的自己の世界を土台にして検討しようと思う。

まず、学生O君に見られた自己への気づき現象を確認しておく、先述したように、学生O君は、アンケート調査をおこない、ほとんどの学生が全学共通科目に不満を感じていると知った。不満を感じているのが自分だけではないのだとわかって安心した。しかし、同時に、ほとんどの学生はそのことに対して諦めているか、どうにかしたいと思いつつ結局は何もしていないようであった。学生O君は、彼らに共感しつつも、彼らと同一化してはいけない側面を見出そうと努力した。その結果、見えてきたのが、「何も考えずに楽勝単位の授業を取った(過去の)“私”」といった過去の「私」への反省であり、「おもしろい講義を探す努力をしようと思う“私”」や「受け身の学習スタイルでは駄目だと感じた“私”」といった将来を展望する「私」であった。

自己への気づきに至るプロセスを検討する前に、「自己」概念の根幹である、自己が他者との対峙によって自己たり得るということの確認をしておこう。これは、自己の語源に遡って考えるとわかりやすい。「自己 (self)」という言葉は、もともと「自身」と訳されるギリシャ語の“auto”を語源としている。かの有名なソクラテスの「汝自身を知れ」の「自身」にも、“autos”の変化形が用いられている。ほかにも“auto”は、たとえば“autonomous (自治的な／自主的な)”とか“automobile (自動車)”といったように用いられ、「他の誰でもない自分が」という自他分別の意を表している(溝上、1999)。言い換えれば、自己は他者 (others) との対峙を出現の文脈として持っているのであって、他者のないところでは、「自ら」も「自身」も用いられる必然性がない。

同様のことは、飯島 (1992) が挙げる次のような文章にも表れる。すなわち、文意を伝えるだけならば“I think that…” (私はこう思う) でいいものを、わざわざ“I myself think that…” (私自身はこう思う)”と言う。ここでわざわざ self (myself) を置く理由は、「他の人はどうか知らないが、この私一身に関して言うならば」という自他分別的にクローズアップした自身の存在を文意に含ませたいからである。この文意に即する限り、自己が他者との対峙によって始めて自己たり得ることは明らかである。

なお、ここでいう他者とは非自己としての他という意味であって、必ずしも人としての「他者」に限定されるわけではない¹⁰⁾。図6の対話的自己の世界である「私」にとっての他者を考えるならば、それはある「私」以外のすべて——すなわち、他の「私」「他者」「モノ」——ということになる。最下層次元で自己の世界を扱う対話的自己論では、ある「私」にとって別の「私」が他者となり得る。このようなことは、これまでの構成要素的な自己観ではなかなか扱えなかったことである。

自己がいかに他者からの誘因に依存しているかを理解するためには、他者がいない状態というのを徹底的に考えなければならぬ。いくつも例を挙げることができるが、ここではなるべく本稿で扱っている人格や発達、教育領域のものとは離れた、言語学や記号論をもとにした例を2つ示しておこうと思う。

あまりにも有名であるが、Saussure (1949) は、記号の成立の仕方について「言語体系 (langue) には諸々の差異しかない」「差異によって自己同一性が生まれる」と述べた。たとえば、音素の同一性は、その他の音素との差異によってのみ定義される。たとえば、子音の /n/ は、/m/、/p/、/t/……など、その他のすべての音素との対立・区別によってしか自己同一性をもたない。/n/ という音素は、ある実体的な音を指すのではなくて、他の音素との差異の名である。

Saussure と同じくスイス人で絵画の記号性について論じる Klee (1970) は、チェス盤のデッサンにおいて、マス目という文節単位が結びつくことで形が生まれることを示している (図7参照)。そこでは、一つ一つのマス目がそれ独自で自己同一性を有していないことは一目瞭然である。自己同一性は、他との差異によって形 (configuration) が作られ、その区別によってはかられている。図7は、この現象を視覚的に見事に図示しているものである。そして、これらの例は、他者が自己の存在をいかに規定しているかを示唆するものである。

自己への気づきに至るプロセスを明らかにするための問いは、自己が他者に対して自己たり得る状況がどのようにして作られるかということにある。すなわち、自己への気づきとは、それまでにはなかった新たな「私」の産出を指

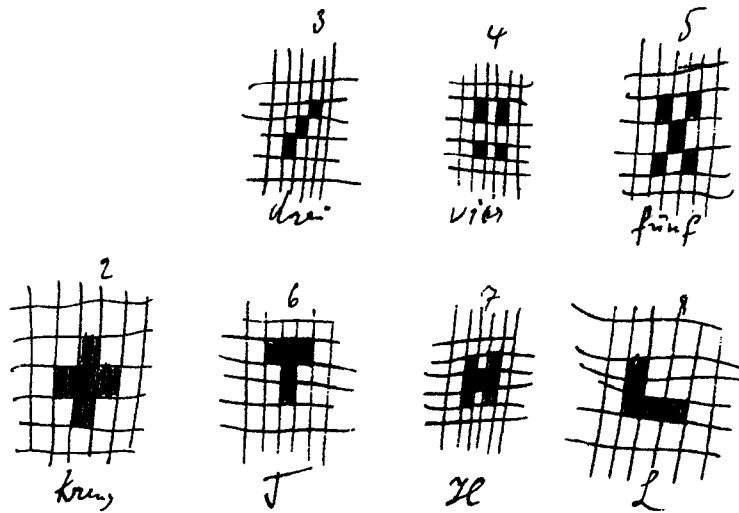


図7 Kleeのマス目の文節のデッサン
(注) Klee (1970) 訳書 p.301より抜粋

す。その「私」が産出される一步手前の瞬間においては、「私」と他者との間に新たな「私」を産み出すための何らかのダイナミックスが働いていると考えられる。そのダイナミックスとはどのようなものか、というのがここでの問いである。

この問いに答えている者の一人に斎藤 (1994) がある¹¹⁾。斎藤は次のように述べる。

実は、他者に対するこの応答の中で、この応答において、私は“私”となったのであった。他者との出会いに先立って私があるのではなかった。それに対して応答すべき何ものかに出会うということ、そのことが“私”の誕生だったのである。他者とは、いつもすでにこのようなものとして私に到来してしまっているもののことであり、その到来において他者は私に応答を要求するものとして、すなわち私に応答を命ずるものとして姿を現すのである。

(斎藤、1994、p.153)

斎藤のこの見解は、「私」が出現するために、自他の往復運動が組み込まれていることを示唆するものである。すなわち、1つは、他者が応答を迫るという運動であり(=以下、運動1)、もう1つは、その応答に応じる「私」の運動(以下、運動2)である。ところで、Hegelはその著『精神現象学』(1987)で、自己はその本質を主張するべく、他者(他の自己意識)を客体化して非本質的なものにしようとする述べる。このことをふまえると、運動2は「他者」から応答を迫られてそれに応える運動というよりも、「他者」から応答を迫られた結果生じる、自己の本質の主張であると言う方がより適切であろうと思われる。

この自他の往復運動を学生O君の事例に当てはめて考えてみると、図8のようになる。そこには、「他者」からの運動1に対して運動2を容易に遂行できた「私」(自分だけではないと知って安心した「私」と、運動1から運動2に転じようとしながらも、その具体的な「私」を産出できない点線円の「私」との2つが見られる。点線円の「私」は、共感できない、同一化してはいけないところまではわかっているながらも、それに応える具体的な本質の主張ができないでいる「私」の状態を示している。もちろん、この段階では未だ「私」は産出されておらず、自己への気づきには至っていない状態である。それ故、点線円である。しかし、いずれ産出されることになるこの点線円の「私」は、「他者」に対して客体(運動1)ともなれば主体(運動2)ともなり、その入れ代わる主客の相互運動を通して次第にその具体的な姿を顕わにしていくことだろうと考えられる。

ちなみに、この2つの運動は実証され得ない解釈的なダイナミックスである。この解釈的なダイナミックスを導くのに入手できる経験的資料は、すでに示した学生O君の振り返りインタビュー(構成された経験の物語)までである。したがって、このダイナミックスに相当する経験的資料・データをいくら得ようとしても、それはFreudの仮定した

「イド」概念を実証する経験的資料を得ようとするようなもので、不可能である。少なくとも筆者はそう考えている。おそらく、「他者」に相当する実在の他者にこのダイナミックスを確認しようとしても、驚くのはその実在の他者であろう。ここで提示しているダイナミックスは、「他者が応答を迫る」「その応答に対して本質を主張する自己」という2つの運動が仮定されなければ、自己への気づきに至るプロセスが理解できない、逆に、そういう運動を仮定すれば理解できるという論理演繹的な解釈に基づいている。このような論理的に演繹された力学を用いてはいるのだが、筆者は、このような運動1から運動2へと転じる中で産出される「私」現象こそが、自己への気づきに至るプロセスではないだろうか考えるのである。

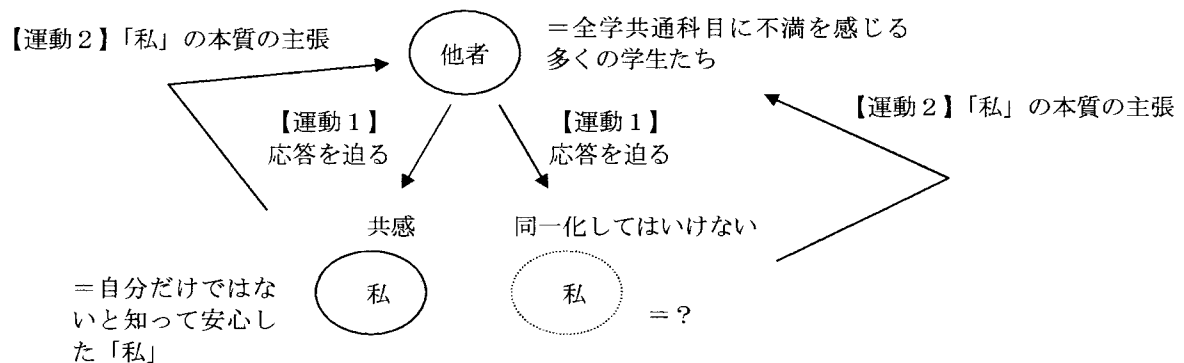


図8 自他の往復運動によって産出される「私」

第5節 物語作成の推進力を利用して一ポジショニング

しかし、学生O君の自己への気づき過程を実際に見てきた筆者としては、あるいは、ここでは扱っていないが同様の現象を授業内で見せた他の学生たちのプロセスを考えてみると、次の2点が一般的には問題になるように思われる。

1つは、運動1の生起についてである。つまり、「他者」は必ず応答を迫る存在とは限らない、ということである。外在的な、客観的な他者は人が社会的な生き物である以上無数に存在するわけであるが、多くの場合には、そうした他者のほとんどは自己の世界には侵入してきても、「私」に応答を迫る存在になるとは限らない。たとえば、筆者は毎日多くの教員や事務職員、学生たちと接しているから、その中の筆者にとって重要な人たちは、筆者の自己の世界に「他者」として存在し、場合によっては自己の世界での対話(＝自己内対話、Hermans, Kempen & van Loon [1992]の対話的自己の世界)の相手となることもある。そうした「他者」の声が「私」を励ましてくれたり、行動を制御したりすることは、まったく珍しいことではない(Mead [1934]の役割取得で内面化された他者の声を聞くことや、あるいは、Josephs [1998]の亡き夫との対話を日々の営みの糧としていることもこの考え方に依拠するものだろう)。しかし、「他者」が自己の世界に存在するということと、「他者」が「私」に何らかの応答を迫るということとは別である。しかも、学生O君の事例における「他者」は、アンケートの回答学生という一般的な「他者」であり、余程の何かがない限り、それが応答を迫らない「他者」であることは一目瞭然である。このように、「他者」が応答を迫る運動1が生起するためには、もう1つ、何か機制が働かなければならないと考えられる。

もう1つの問題点は、運動2の生起についてである。仮に「他者」が「私」に応答を迫ったとしても、それに応える「私」が生起してこなければ、Hegelの言い方をすれば、「他者」に対して本質を主張しようとする「私」が出現してこなければ、結局は新たな「私」は産出されないし何も事態は起こらないことになる。学生O君の事例だけを見ると、彼は、「他者」から同一化してはいけないと迫られた運動1に反応して、それに主張し得る本質的な「私」を見出そうと努力した(＝運動2)。すなわち、この問題を授業中のディスカッションなどで積極的に取り上げ、他の学生たちと議論しながらその姿を顕わにしていっていった。しかし、単純に考えて、多くの学生たちが全学共通科目に不満を感じるだけで結局は何もせず諦めている、そういう学生たちを見て、「へえ、そうなのか」と思う以上のところに人はふつつう行くだろうか。そこから、「いや、僕は(私は)…」と運動2を起こしていくことが常であろうか。否、一般的

にはそうではないだろう。

2002年度の学び支援の授業では、学生H君（工学部2回生・男子）というのがいた。彼は、サークルにも入っていないのに勉強も真剣にできていない。サークルに入って豊かな人間関係を築きたい、遊びたいと思うのだが、サークルをやり始めると時間がなくなり勉強に専念できないと思い、結局はサークルに入ることを思いとどまってしまうことで悩んでいた。クラブやサークルに一生懸命で勉強していないというのなら話はまだわかるが、サークルもしていなければ勉強もしていない、ではまったく最低だと思うと授業前には述べていた。彼は、授業でこの課題を取り上げ、最終的にはサークルに入った。単純ではあるが、彼はサークルに入った途端、この問題からふっきれ、「自分にとってなんでこんなにサークルが大きな比重を占めていたのかわからないけど、サークルに入ったら、この授業での自分の問題は大方片づいたと思った」（筆者注：この時期はまだ授業の中間期）と述べた。そして、あとは、勉強をどうやってだらけしないでやるかを考えるだけになり¹²⁾、それを実際行動するだけとなった。

学生H君の事例は、単純に言ってしまうと、理想自己（サークルに入って豊かな人間関係を作りたい）と現実自己（勉強との関係が気になってそれができない）とのズレである。それは、最下層次元を表す対話的自己の世界に依拠して、「サークルに入って豊かな人間関係を作りたい“私”」と「勉強する“私”」との対立と表現される（図9参照）。図では、「サークルに入って豊かな人間関係を作りたい“私”」が「勉強する“私”」にとっての「他者」（他の「私」）として位置づけられている¹³⁾。

さて、図9で示される重要なダイナミクスは、理想の「私」としての「他者」がその実現を要求することによって、点線枠の「私」が仮想上ではありながらも出現しているということである。学生O君が「他者」からの応答に迫られながら、それに応える「私」の具体的な姿をなかなか見出せなかったことと比べて、学生H君にとって「他者」に依拠して本質を主張すべき「私」の姿は明確である。要は、理想の実現である。しかし、彼がこの実現を単純に踏み切れなかった背景には、点線枠の「私」を実現した瞬間、「勉強する“私”」との関係、有機構成（organization）を考えなければなくなるからである。それが彼にとっては、時間の制約上なかなか厄介な課題になるであろうことは、サークルに入りたい欲求や理想像が明確であるにもかかわらず、彼が1回生の間それを行動に移すことができなかったことから明らかである。

こうして学生H君の事例を紹介した理由は、「他者」から応答が迫られても、それに依拠して本質を主張する「私」が出現しない事実があることを示したかったからである。結局のところ、運動2も運動1と同様、ある機制が働かないと生起しないと考えられるのである。

前項では、運動1と運動2の生起の任意性を指摘した。つまり、運動1と運動2がうまく起これば、自己への気づき現象は生起すると考えられたが、どのようにして運動1と運動2が生起するかについては前項では任意であるとしか言えなかった。これらの運動を生起させるには、別の「力（force）」を持つてこなければならない。自己、他者の運動で自己への気づき現象のプロセスが説明できるのは、自他の往復運動、主客の相互運動というところまでである。

さて、運動1、運動2の生起のダイナミクスは、どのような現場や実践で自己への気づきを扱うのか、その現場や実践の固有性に強く依存する。したがって、以下で示そうと試みる運動1、運動2のダイナミクスも一般性を持

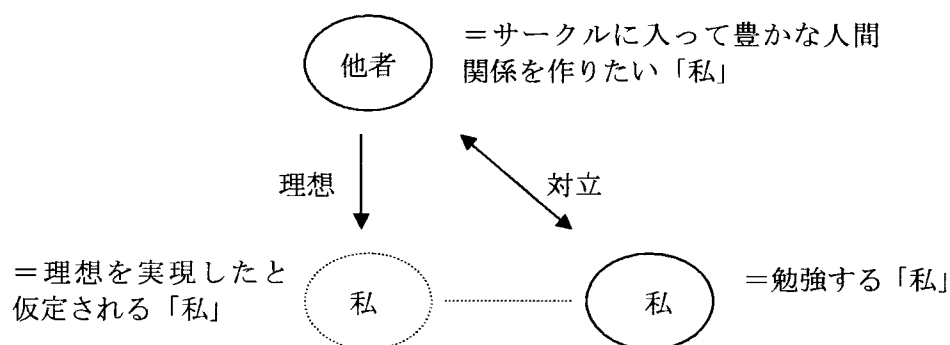


図9 学生H君の自己形成プロセスのダイナミクス

つものとはなかなか考えにくく、結局、学び支援プロジェクトの現場において——そうした現場性に依存した形で——、どのようにそれら運動のダイナミックスを生起させたということではない。この点、あらかじめ前提としておきたい。

学び支援プロジェクトには、グループ・全体ディスカッション、ピアレビュー、プレゼンテーション（発表会）といった、学生同士でおこなうさまざまな種類の対話（dialogue）が授業デザインとして設定されていた（図10参照）。学生たちが授業で取り組む課題はまったく個人的なものであったが、学生たちは、それら個人的な課題を他の学生との対話を通して探究・解決するよう促されていた。

授業デザインで徹底的に設定されたこれらの対話は、言い換えれば、人を前にして「話す」「議論する」「プレゼンテーションをする」ということである。それは、「物語る（story-telling/narrating）」行為である。学び支援プロジェクトで学生たちがおこなったさまざまな対話は、学生たちが、他者（他の学生たち）に自らを「物語る」行為であったと言える。

物語は、構造として出来事を二つ以上必要とし、かならず始めと中ほど、そして終わりがあると言われる。これは、物語の起承転結を示す Ricœur（1983）の有名な定式である。しかし、起承転結があると言えば、それは物語である以上当然だという気もするが、物語作成が、物語の「完結」「完成」（cf. やまだ、2000）という秩序立てに向かったのドライブをかける「力（force）」を有していると言い換えればどうだろうか。Ricœur の物語定式は、物語が語り手を進めていく「推進力（driving force）」というものを十分に表現し切れていない。物語研究では、語られた物語をテキストとした物語の構造的知見がずいぶん出されているが、物語作成が語り手に与える推進力を検討している研究は意外に少ないのではないのか。

以下では、物語作成の推進力の視点から、学生 O 君の事例に見られた運動 1、運動 2 の生起を見ていくこととしよう。

「学生 O 君は、学生アンケートをおこない、ほとんどの学生が全学共通科目に不満を感じている旨を知った。自分だけが不満を抱いているのではないと知った。しかし同時に、ほとんどの学生は、そのことに対して諦めているか、どうにかしたいと思いつつも結局は何もしていないように感じられた。」

この状態で止まると、図 8 の左側部分に示した、他の学生たちも全学共通科目に不満を抱いていることを知って、自分だけではないと安心した「私」が産出される程度のことで終わる。右側部分の運動が生起するお膳立ては、「しかし同時に、ほとんどの学生は、そのことに対して諦めているか、どうにかしたいと思いつつも結局は何もしていないように感じられた。」の部分で具現化されているにしても、一般的には、この状態で終わることが多いのではないだろうか。とすれば、すでに問題提起したように、右側部分を忍耐強く取り組み、新たな「私」が産出されるところまでとはいかない。筆者の考えでは、学生 O 君を右側部分の運動 1、運動 2 に駆り立てたダイナミックスを理解する鍵は、次の瞬間にあったように思われる。



図 10 学び支援プロジェクトの授業風景（学生同士のさまざまなディスカッション）

学び支援プロジェクトの授業では、学生O君は他の学生たちにディスカッションなどを通して、このアンケート調査の結果とそれを見ての感想や意見をプレゼンテーションしなければならなかった。おそらく彼は当初、調査結果をまず説明し、それに対しての自身の感想や意見を述べる程度で自分のプレゼンテーションは事足りると考えていたに違いない。しかし、アンケート調査の結果報告であろうと、それに対しての自身の感想や意見を述べるだけであろうと、他の学生たちを前にしてそれらの行為をおこなうということは物語の行為である。彼はプレゼンテーションで、自分はなぜこのアンケート調査をおこなったのか、結果はどうだったのか、結果に対して自分はどんな感想や意見を持ったのか、といったように、起承転結の流れを持つ物語を作成してそれを表出しなければならなかった。

この物語作成は、全学共通科目の講義がおもしろくなく、大学入学前の期待や意欲に反して全然勉強していなかった学生O君が、このアンケート調査結果を経てこれからいったいどこへ向かおうとするのか、という物語の結部を表明しなければならない「推進力」を与えたと考えられる。つまり、物語作成は、ただ「みんなも同じで安心しました」では済まされない物語の結部作成の課題を学生O君に与えたこととなるのである。そして、この物語の結部に向かわせる推進力こそが、自己への気づきに至る運動1、運動2の生起につながったのだと考えられる。

もちろん、ここには、彼が全学共通科目に失望して勉強していなかった、何とかして過去の状態を開きたいとして学び支援の授業に参加してきた前文脈があったし、学び支援の授業であることから「大学で勉強することは大切なことだ」という規範が授業や教室全体のあらゆる作業の中に働いていたという事情がある。したがって、これらの点が物語の推進力に助けられて運動1、運動2が生起したと見るのが正しい見方であることは疑いようがない。しかし、物語作成の推進力がなければ、これらの前文脈や授業規範がありながらも、運動1、運動2は生起しなかったわけであるから、その意味で、こうして物語作成の持つ推進力の重要性を提起している。

次に、この物語作成の推進力についてのもう少し詳細な考察をおこなっておきたい。森岡(2002)は、物語自己(narrative self)の特性として、

現在“語っている私”とは別に、“語られている私”というもう一つの視点を作る。後者の視点を前者の視点に一致させる作業がなされると、自己はアイデンティティをもつ存在として構成される。

(森岡、2002、p.197)

と述べる。これは物語作成の推進力に言及するものだと考えられるが、加えて、物語を推進させるダイナミックスにまで言及するものでもある。森岡が述べるように、物語作成の進行というのは、語る「私」が語られた「私」を踏み台にして新たな「私」を語り、同様にしてまた新たな「私」を語っていく、というものである。このステップがうまく循環すると、物語はうまく結部へと進んでいく。

もっとも、森岡の立場はカウンセラーであり、彼の説明する物語作成を推進するダイナミックスが、当然のことながらカウンセリング場面を前提としていることには注意を要する。そこで彼が言えるのは、語られた「私」を踏み台にして新たな「私」が語られるというステップが繰り返されること、そして物語が生起すること、までである。物語が、ある結部へと向かって進んでいくかどうかの保証は、そこではなされ得ない。それが物語構造の力だけで進んでいくというのならば、カウンセラーの力量ある技術など必要はないだろう。森岡が説明する物語を推進させるダイナミックスは、物語の結部へと開かれてはいながらも、結部が見えない中でのものである。

しかし、そうは言っても、クライアントの物語が一定の結部へと向かうようにするのがカウンセラーの力量というものであろうから、もしその力量がうまくクライアントの物語作成に貢献するならば、クライアントは、語られた「私」を踏み台にしながら、同時にこれから語ろうとする「私」、結部へとつながっていく「私」をも見渡しつつ、物語を作成し語る、というようになる。それは、学生O君が、物語の結部を提示しなければプレゼンテーションにならないような状況で、物語を提示しなければならない場面をも説明する。すなわち、カウンセラーに促されようと、プレゼンテーションという機会であろうと、結部へと向かわせる推進力が背後で働く時には、語る「私」は、語られた「私」を踏み台にしながら、同時にこれから語ろうとする「私」、結部へとつながっていく「私」をも見渡しつつ、物語を作成し語るものである。

これは、第3節でふれた「ポジショニング」の現象に相当する。すなわち、本稿で扱う文脈に特化した物語作成過程の一瞬時というのは、語るべき「私」を、語られた「私」とこれから語ろうとする「私」との有機的連関をはかりつつ、両者の間にポジショニングする瞬間だと言い替えられる。ポジショニング概念の特徴は、第1に、あるポジションを取ること、第2に、他のモノとの相対的関係を作ること、と述べたが(第3節参照)、それは、物語がうまく結部へと向かう推進力が働くときの物語作成の推進力を説明する概念ともなり得るのである。

ポジショニング概念を視点として、学生O君の事例に今一度考察を戻すと、学生O君の授業開始直後の語りとアンケート調査を実施した後の語りとの物語構成の違いは、図11のように示される¹⁴⁾。

授業開始直後の学生O君の語り(図11前段参照)は、「語り1→語り2→……→語りn」と構成されており、これまでの物語のない授業開始時の時点では、彼のポジションは語り1にあると言える。つまり、彼は語り1にポジショニングして、「語り2→……→語りn」と物語を作成したと考えられる。当然、ここでの語りにも起承転結はあり、物語はそれなりに結部へと向かうわけであるが、所詮は授業開始直後の語りであるから、結部の内容は授業の目指す目標から考えて十分なものであろうはずがない。また、語り1にポジショニングしたと言い、この段階ではそれ以前の物語がないとはいいながらも、語り1の内容に学生O君の過去や未来の「私」が入ってこないとまでは言っていないので注意を要したい。つまり、第2節の事例紹介で述べたように、彼は、授業開始直後から「大学受験する前から医者になりたかった“私”」「入学したら一生懸命勉強をしようと意気込んでいた“私”」などの過去の「私」を頻繁に語っていた。不安を覚えるこれからの「私」も語っていた。時間的展望の研究者たち(白井、2001; 都筑、1999)は、現在の「私」を考えるときに、過去の「私」を振り返り未来の「私」を構想する、現在の「私」は過去、現在、未来の統合された時間構造の中に位置すると述べる。それは、語られる現在の「私」に、過去、未来の「私」が「今」「ここ」に位置づけられながら同時存在することを指し示している(Hermans, 1987; Josephs & Valsiner, 1998)。

次に、授業も中盤に入り、アンケート調査を実施した後の彼の語りを見てみよう(図11後段参照)。それは「語り1→(語り2)→語り3→……→語りn」と構成されている。語り2が点線枠になっているのは、彼がそれまでのディスカッションやプレゼンテーションで語った「私」をすべて抽出して、この時点での物語を作成するとは限らないことを図示しているだけのことである。語り2は選択したが、語り1はスキップしたということも、当然あってよい。さて、この時点で彼が語るべきアンケート結果やそれに対する自分なりの感想や意見というのは、語り3にあると考える。つまり、彼は語り3にポジショニングしながら、同時に一方では過去の「語り1……語り2」を構成し、他方では結部に向かった未来の「語り4……語りn」を構成する。学生O君が、授業開始直後からアンケート調査を実施すると考えていたわけではないにしても、授業の前半部でアンケート実施を考えたとき、彼の物語の結部は、せいぜいアンケート調査の結果を見て考えを深めよう、という程度のものではあったに違いない。それ以上のものが当時の彼にはなかったから、アンケート調査でもおこなって、他の学生の意見を聞いてみようと思っただけなのである。

前項で述べたことを言い換えるだけだが、ここで興味深いのは、学生O君がアンケート調査を実施した後からそれをプレゼンテーションするまでの語り方の構成プロセスの変化である。彼は、アンケート調査の結果報告をし、それを見ての感想や意見を述べるべくプレゼンテーションをしなければならなかったわけだが、彼はそれ以前の語りの中でアンケート調査を実施した後の「語り4……語りn」に相当する部分を考えてはいなかったと考えられる。しかし、語り3を語ることを中心軸に据える、すなわち、ここにポジショニングをするということは、過去の「語り1……語り2」との有機的連関をはかるだけでは事済まず、結部に向かった未来の「語り4……語りn」を考え、それとの有機的連関をもはからねばならないことを意味している。言うまでもなく、「語り4……語りn」を考える部分こそが、運動1、運動2の生起を意味する。

語り3にポジショニングをさせたものは、学生O君をプレゼンテーションという行為、ひいては物語る行為に導いた授業デザイン故であり、さらには彼の授業参加動機、学び支援の持つ授業規範故である。それは前項で詳述したので繰り返さない。ここでは、学生O君の自己への気づきに至らせる運動1、運動2が生起するのに、物語を結部へと導く推進力、ひいては過去の語りと未来の語りの間にポジショニングすることが重要なダイナミックスであったことを述べて、本稿を閉じたい。

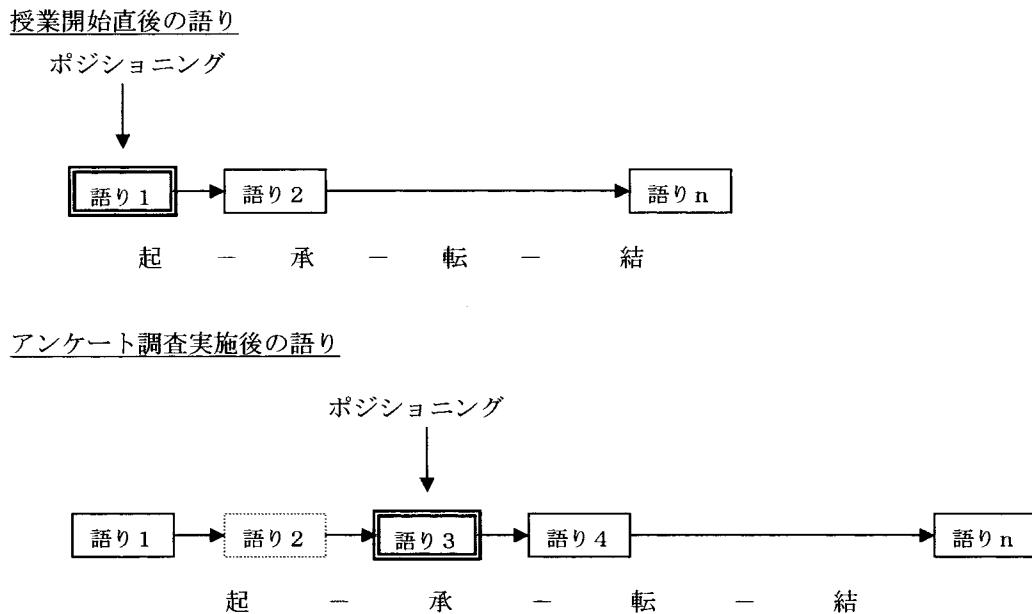


図11 学生0君の授業開始直後の語りとアンケート実施語の語り

最後に

本稿は、今後自己形成プロセスの現象を検討していくための端緒を開くものである。収集している事例の広がり、不十分さを考えれば、論の不安定さが残ることは否めないが、自己形成プロセスの現象を見ていくための理論基盤の整理は多少できたかと思う。今後、他の多くの自己形成現象に触れながら、論の一般化がどのあたりまで可能かをより精緻に見ていきたい。

最後に、学び支援プロジェクトの共同研究者としてインタビュー実施に協力して下さった、水間玲子先生（奈良女子大学文学部助手）、尾崎仁美先生（京都ノートルダム女子大学人間文化学部講師）にお礼を申し上げたい。

また、本稿は、2003年度日本心理学会第67回大会（於：東京大学）での小講演「自己世界の構築過程を表現する自己理論—ポジションとポジショニング—」で報告したものを土台として執筆したものである。小講演に示唆的なコメントを下された白井利明先生（大阪教育大学教育学部教授）、大野久先生（立教大学文学部教授）、川野健治先生（国立精神・神経センター精神保健研究所室長）、奥田雄一郎氏（中央大学大学院文学研究科博士後期課程）、徳田治子氏（京都大学大学院教育学研究科）にも心よりお礼申し上げたい。さらに、原稿に有益な助言を下された半澤礼之氏（中央大学大学院文学研究科博士後期課程）、田沢実氏（中央大学大学院文学研究科博士後期課程）にもあわせてお礼申し上げる。

注

- 1) これまでの報告で筆者は、「自己への気づき」「新たな自己の産出」と定義する「自己理解」という概念を用いて、学び支援プロジェクトを「自己理解教育」と称してきた（cf. 溝上、2002a；2002b）。たしかに、学生たちの多くは自己理解をはかっていくが、事例分析を重ねる中で、自己理解を得ない自己成長の仕方があることが次第にわかってきた。したがって、ここでは、自己理解は自己形成がはかられる一つの方途であると考え、学び支援プロジェクトを「自己形成教育」と称している次第である。なお、本稿で扱う自己形成プロセスは、自己への気づきである自己理解現象である。
- 2) たとえば、理想の自分に向かって計画を立て実際に実行してみる。そのことで、それまでできていなかったことができる自分となれば、それは自己形成と呼べるだろう。
- 3) これも学生たちからよく出される自己形成課題である。たとえば、「勉強」「クラブ」「サークル」「アルバイト」「友達と遊ぶ」「趣味」など、欲張ってさまざまなことに興味を持つ「私」が存在する。しかし、日々の時間の有

限性から消化不良をおこし、どれも中途半端で手応えがないという状態に陥ることが珍しくない。このようなときには、複数の「私」の有機連関的なバランスをはかることが自己形成課題となる。言うまでもなく、そこではある「私」のウェイトが高まれば、別の「私」のウェイトは下がることになる。

- 4) 同様の現象は、学生 K 君（薬学部2 回生・男子）にも見られた。学生 K 君も他の学生にいろいろインタビューをおこない、皆が口を揃えて「大学の教育は最低だが、改善策は特にない」といったと報告している。しかし、彼はその時、

「どうしてこいつらはこうも大学の講義にこだわっているんだ。…何でそんなに大学任せなんだ。お前らは自分では何もできんのか！ 大学の講義がお前らの学問のすべてか！」

 と思ったようである。そして、その「お前ら」に自分が含まれていることに気づいたのはその一瞬後だったと告白している。
- 5) 授業で別の学生が、先生の研究室に訪問していろいろ質問をしたら、先生が授業では話さないようないろいろなことを話してくれたと皆に報告した。そのことは、他の学生たちの行動指針の一つとしてモデル化した。
- 6) 自己を一つの実体と見なし、その構成要素として subselves を設定する自己観は、“self of selves”とも表現されている (James, 1890/他にも Jopling [1997] を参照)。
- 7) 「もの」「こと」の存在論的差異については和辻 (1962) や廣松 (1975; 1979) の著作で詳細に検討がなされている。
- 8) “selves”を「客我」と訳しているのは、“The principles of psychology” (James, 1890) の短縮・教科書版である “Psychology: The briefer course” (James, 1892) で、同等部が “mes”と書き直されているからである (p.53)。文中でも selves が “empirical selves” に相当するものと述べられている。
- 9) 訳出には、James (1892) の翻訳本『心理学 (上)』(今田寛訳、岩波文庫)を参考にして (pp.258-259)。
- 10) たとえば、免疫を考えればわかりやすいが、そこでは抗原の侵入を防ぐ際、内なるものと非内なるものの境界を設定する。これは、「自己」「非自己」として表現されることが多いが、ここでいう「非自己」は筆者が本稿で言うところの他者に相当する。
- 11) ほかに、たとえばやまだ (2003) は、自己単体ですべてが事足りる近代的自己観を否定し、自己を「他者からの贈りもの」と表現している。
- 12) 本稿の流れには関係ないが、彼が勉強する対処法として考えたことを一部挙げると、①今までは通学を特急電車に乗ってぼうっと立って大学へ来ていたが、これからは普通電車に乗ってゆっくり本を読みながら大学へ来る、②集中して勉強をする、その時間パターンを記録する、であった。②はすぐ挫折し、彼は一人で集中して勉強がなかなかできないことを悟る。この後彼は、自主ゼミを作って勉強仲間を作る動きに転じていく。
- 13) これは自己形成の現象ではあるが、自己への気づき現象ではない。というのも、学生 H 君の事例では、新たな「私」が産出されていないからである。それでも、自己への気づき現象のプロセスを描いた図7と類似した図が描けることには興味を覚える。
- 14) これは、インタビュー・トランスクリプトから考えられる彼の物語作成を、ポジショニング概念を使ってモデル説明するべく作図したものである。実際の授業の中での彼の語りを逐一記録して作図したモデルではない。

引用文献

- Bakhtin, M. 1984 *Problems of Dostoevsky's poetics*. Edited and translated by C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bamberg, M. G. 1997 Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, **7** (1-4), 335-342.
- Barresi, J., & Juckes, T. J. 1997 Personology and the narrative interpretation of lives. *Journal of Personality*, **65**, 693-719.
- Becker, E. 1971 *The birth and death of meaning. An interdisciplinary perspective on problem of man*. Second edition. New York: The free press. (original work published 1962).

- Bower, G. H., & Gilligan, S. G. 1979 Remembering information related one's self. *Journal of Research in Personality*, **13**, 420-432.
- Brown, J. D. 1991 Accuracy and bias in self-knowledge. In C. R. Snyder, & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*. New York: Pergamon. Pp.158-178.
- Bruner, J. 1990 *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Butler, J. M., & Haigh, G. V. 1954 Changes in the relation between self-concepts and ideal concepts consequent upon client-centered counseling. In C. R. Rogers, & R. F. Dymond (Eds.), *Psychotherapy and personality change*. Chicago: The University of Chicago Press. Pp.55-75.
- Chodorkoff, B. 1954 Adjustment and the discrepancy between the perceived and ideal self. *Journal of Clinical Psychology*, **10**, 266-268.
- Cooley, C. H. 1902 *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books.
- Coopersmith, S. 1967 *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Davies, B., & Harré, R. 1990 Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, **20**, 43-63.
- Fleming, J. S., & Watts, W. A. 1980 The dimensionality of self-esteem: Some results for a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, **39**, 921-929.
- Harré, R., & van Langenhove, L. 1991 Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, **21**, 393-407.
- Harter, S. 1982 The perceived competence scale for children. *Child Development*, **53**, 87-97.
- Hegel, G. W. F. 1987 『精神現象学 (上)』(牧野紀之訳). 鶏鳴出版.
- Hermans, H. J. M. 1987 Self as an organized system of valuations: Toward a dialogue with the person. *Journal of Counseling Psychology*, **34**, 10-19.
- Hermans, H. J. M. 1996 Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, **119**, 31-50.
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Jansen, E. 2003 Dialogical processes and development of the self. In J. Valsiner, & K. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology*. London: Sage. Pp. 534-559.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. 1993 *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego, California: Academic Press.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & van Loon, R. J. P. 1992 The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, **47**, 23-33.
- Higgins, E. T. 1987 Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, **94**, 319-340.
- Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R., & Strauman, T. 1986 Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**, 5-15.
- 廣松渉 1975 『事的世界観への前哨』 勁草書房.
- 廣松渉 1979 『もの・こと・ことば』 勁草書房.
- Hollway, W. 1984 Gender difference and the production of subjectivity. In Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., & Walkerdine, V., *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Methuen. Pp. 227-263.
- 飯島宗享 1992 『自己について』 未知谷.
- James, W. 1890 *The principles of psychology*. Vol. I and II. New York: Henry Holt.
- James, W. 1892 *Psychology: The briefer course*. (G. Allport, Ed.). Notre Dame Indiana: University of Notre Dame Press.
- Jopling, D. A. 1997 A "self of selves"? In U. Neisser & D. A. Jopling (Eds.), *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp.249-267.
- Josephs, I. E. 1998 Constructing one's self in the city of the silent: Dialogue, symbols, and the role of "as-if" in self-

- development. *Human Development*, **41**, 180-195.
- Josephs, I. E., & Valsiner, J. 1998 How does autodiologue work?: Miracles of meaning maintenance and circumvention strategies. *Social Psychology Quarterly*, **61**, 68-83.
- 木村敏 1982 『時間と自己』 中公新書.
- Klee, P. 1970 *Unendliche Naturgeschichte*. Verlag, Basel: Schwabe. (南原実 (訳) 『無限の造形 (上・下)』新潮社, 1981).
- 京都大学高等教育教授システム開発センター (編) 2003 『2002年度学び支援プロジェクトー学び探求編ー』 京都大学高等教育叢書17.
- Markus, H. 1977 Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, **35**, 63-78.
- Markus, H. 1983 Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, **51**, 543-565.
- Markus, H., & Nurius, P. 1986 Possible selves. *American Psychologist*, **41**, 954-969.
- Markus, H., & Smith, J. 1981 The influence of self-schemata on the perception of others. In N. Cantor, & J. F. Kihlstrom (Eds.), *Personality, cognition, and social interaction*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 233-262.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. 1985 Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, **20**, 107-123.
- Mead, G. H. 1934 *Mind, self, and society, from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Miller, K. S., & Worchel, P. 1956 The effects of need-achievement and self-ideal discrepancy on performance under stress. *Journal of Personality*, **25**, 176-190.
- 溝上慎一 1999 『自己の基礎理論—実証的心理学のパラダイム—』 金子書房.
- 溝上慎一 2001 「大学生固有の意味世界に迫るためのポジション理論」 溝上慎一 (編) 『大学生の自己と生き方—大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学—』 ナカニシヤ出版. 50-66頁.
- 溝上慎一 2002a 自主シンポジウム「大学生活を支援する自己理解教育実践—学びとの接合を目指して—」 企画及び話題提供『自己理解教育の授業概要と授業デザイン』日本教育心理学会第44回総会発表論文集、42-43頁.
- 溝上慎一 2002b 「学びの導入教育としての自己理解教育実践—大学生生活の視点からのアプローチ—」『日本教育工学会第18回全国大会講演論文集』 447-448頁.
- 溝上慎一 (編) 2004 『学生の学びを支援する大学教育』 東信堂. 印刷中.
- 森岡正芳 2002 『物語としての面接—ミメシスと自己の変容—』 新曜社.
- Neisser, U. 1988 Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, **1**, 35-59.
- Neisser, U. (Ed.) 1993 *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neisser, U., & Fivush, R. (Eds.) 1994 *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neisser, U., & Jopling, D. A. (Eds.) 1997 *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 西田幾多郎 1949 『働くものから見るものへ』 (西田幾多郎全集第4巻). 岩波書店.
- 西田幾多郎 1950 『善の研究』 岩波文庫.
- Ogilvie, D. M. 1987 The undesired self: A neglected variables in personality research. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 379-385.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. 1964 Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, **55**, 91-95.
- Pratkanis, A. R., & Greenwald, A. G. 1985 How shall the self be conceived? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, **15** (3), 311-329.

- Purkey, W. W. 1970 *Self concept and school achievement*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ricoeur, P. 1983 *Temps et récit*. Tome 1. Édition du Seuil. (久米博 (訳) 『時間と物語 I —物語と時間性の循環・歴史と物語—』新曜社, 1987).
- Ries, A., & Trout, J. 2001 *Positioning: The battle for your mind*. New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. 1951 *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. 1961 *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., & Dymond, R. F. (Eds.) 1954 *Psychotherapy and personality change: Co-ordinated research studies in the client-centered approach*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Roid, G. H., & Fitts, W. H. 1988 *Tennessee Self-Concept Scale (revised manual)*. Los Angeles: Western Psychological Services. (Blascovich, J., & Tomaka, J. 1991 Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*. New York: Academic Press. Pp. 115-160. より引用).
- 斎藤慶典 1994 「『我々』の倫理と『私』の倫理—あるいは「等しいもの」と「他なるもの」」池上哲司・永井均・斎藤慶典・品川哲彦 (編) 『自己と他者—さまざまな自己との出会い—』昭和堂. 136-155頁.
- Saussure, F. de 1949 *Cours de linguistique generale*. Charles Bally et Albert Sechehaye. (小林英夫 (訳) 『一般言語学講義 (改版)』岩波書店、1940/1972).
- Schafer, R. 1967 Ideals, the ego ideal, and the ideal self. In R.R.Holt (Ed.), *Motives and thought: Psychoanalytic essays in honor of David Rapaport*. New York: International Universities Press. Pp.131-174.
- Schlenker, B. R. (Ed.) 1985 *The self and social life*. New York: McGraw-Hill.
- Sears, P. S., & Sherman, V.S. 1964 *In pursuit of self-esteem: Case studies of eight elementary school children*. Belmont, California: Wadsworth.
- Shavelson, B. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. 1976 Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, **46**, 407-441.
- Shepard, L. A. 1979 Self-acceptance: The evaluative component of the self-component of the self-concept construct. *American Educational Research Journal*, **16**, 139-160.
- 白井利明 2001 『〈希望〉の心理学—時間的展望をどうもつか—』講談社現代新書.
- Snygg, D., & Combs, A. W. 1949 *Individual behavior: A new frame of reference for psychology*. New York: Harper & Brothers.
- Song, I., & Hattie, J. 1984 Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, **76**, 1269-1281.
- 都筑学 1999 『大学生の時間的展望—構造モデルの心理学的検討—』中央大学出版.
- Tulving, E., & Patkau, J. E. 1962 Concurrent effects of contextual constraint and word frequency on immediate recall and learning of verbal material. *Canadian Journal of Psychology*, **16** (2), 83-95.
- Underwood, B. J., & Schultz, R. W. 1960 *Meaningfulness and verbal learning*. Chicago: J. B. Lippincott.
- Watkins, M. 1986 *Invisible guests: The development of imaginal dialogues*. Hillsdale, New Jersey: The Analytic Press.
- 和辻哲郎 1962 『日本精神史研究・続日本精神史研究』(和辻哲郎全集第4巻). 岩波書店.
- 山田礼子 2001 「大学生の学習力—日本の現実とアメリカの経験—」『大学教育学会誌』**23** (2), 36-41頁.
- やまだようこ 2000 「人生を物語ることの意味—なぜライフストーリー研究か?—」『教育心理学年報』**39**, 146-161頁.
- やまだようこ 2003 「ズレのある類似とうつしの反復—タルコフスキーの映画『鏡』にみるイメージの語りと「むすび」の生成機能」『質的心理学研究』**2**, 108-122頁.